El Desarrollo Profesional de los Docentes.
Proyectando Desde el Presente al Futuro

Beatrice Avalos

Preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, 23-25 septiembre.

> Se priorizó el aprendizaje de los niños y se descuidó la enseñanza, pero la práctica puso las cosas en su lugar, marcando la interdependencia de los procesos.
> M. Luisa Talavera, 1999.

Introducción

Este trabajo pone sobre la mesa de discusión temas relacionados con el desarrollo profesional de los docentes en el marco de la consideración prospectiva que se propone la Oficina Regional de UNESCO. El trabajo presenta varias miradas sobre el tema que no necesariamente se entroncan entre sí, pero que permiten darnos cuenta que el tema de los profesores y profesoras es un tema complejo. Subyace el análisis la percepción que los países y la sociedades han ido convirtiendo a los docentes cada vez más en el sujeto responsable de los resultados del sistema educativo, y que al asignarle esta responsabilidad envolvente lo ven en mayor o menor grado como un tema problemático.

El trabajo comienza con una sucinta mirada hacia atrás en que se hace referencia a las conceptualizaciones históricas de la misión y responsabilidades docentes, haciendo notar las oposiciones entre ambas. Por una parte, se ha ido desde una visión grande de la misión de enseñar a la consideración del docente como un problema. Por otra parte, en el curso del tiempo la responsabilidad del profesor y profesora se ha entendido desde concepciones restringidas de su profesionalismo hasta asignarle en la práctica casi total responsabilidad por los resultados del sistema educativo; y esto, sin que se le haya otorgado mucha posibilidad de decir cómo debería ser ese sistema educativo. Si bien esta mirada relaciona conceptos de desarrollo profesional con los procesos de formación inicial y continua, no se discute una versión personal de lo que se entiende por profesión docente o desarrollo docente, aunque esa visión está implícita en la discusión posterior del trabajo.

Una segunda mirada, examina la evolución en la institucionalización de la formación docente en América Latina. En tercer lugar, desde la perspectiva de los cambios y

avances en el campo del profesionalismo docente y de la formación docente, sigue una mirada a algunos de los problemas y contradicciones más fuertes que los acompañan. Esto permite pensar en cómo enfrentar los cambios futuros relativos a la formación docente que se consideren necesarios.

Finalmente, el trabajo plantea algunas ideas de cómo abordar el futuro, siendo la más importante de ellas la formulación e implementación de políticas realmente sistémicas de desarrollo docente. Son ellas las que permitiran superar la disgregación y desarticulación de las acciones que ocurren en muchos países y que resienten la calidad del trabajo docente. El trabajo no ofrece recomendaciones propias del área chica. Tampoco se habla explícitamente del rol de los profesores en relación a las nuevas tecnologías. Pero, en el trasfondo de lo que se discute está el hecho de que a los profesores y profesoras les toca y les tocará vivir en un mundo de tremendos cambios que afectarán sus concepciones sobre la cultura y las acciones docentes:

> En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información. (Hargreaves, s/f)

La profesión docente: los marcos conceptuales

El examen de los avances y problemas que enfrenta la formación docente necesita no sólo considerar la relación existente entre ella y determinadas políticas educacionales, sino también por lo menos de alguna referencia a los marcos conceptuales que se han manejado respecto a la formación de profesores. Estos marcos que suelen ser implícitos también llevan en si versiones sobre lo que se entiende por profesión docente. Al respecto, es interesante comparar la descripción de etapas de profesionalización docente que formulan dos educadores teniendo en cuenta contextos muy distintos. La primera pertenece a un trabajo clásico del recientemente fallecido C.E. Beeby quien tiene como referente los ex-países coloniales de Africa, Asia y el Caribe anglófono (Beeby, 1965).

El otro esquema de desarrollo lo presenta A. Hargreaves (1999) sobre la base de países desarrollados como Inglaterra, Estados Unidos y Canada. Ambos modelos coinciden en que sea a comienzos de siglo o de la etapa colonial e inmediatamente post-colonial (fecha del trabajo de Beeby) a los profesores se los entiende principalmente como "pre-profesionales" . Son ejecutores de tareas de enseñanza aprendidas artesanalmente o cuidadosamente diseñadas por otros, a quienes se les entrega un "*tool-box*"con las herramientas didácticas necesarias para su trabajo: pizarrón, tiza, ábaco y un texto-guía. Al maestro de este nivel, se lo ve, sin embargo como una persona dedicada a una gran misión:

> El 'buen maestro' era el 'verdadero maestro' que 'se entregaba a su oficio', demostraba lealtad y recibía una satisfacción personal al servir 'sin trepidar en el costo'. En esta edad, los maestros eran prácticamente aficionados: todo lo que se les pedía era que 'aplicaran las directrices provenientes de sus superiores con más experiencia'. (Hargreaves, 1999, p.123).

La etapa siguiente de profesionalización según Beeby puede compararse con algunas diferencias a la etapa que Hargreaves llama del "profesional autónomo". Beeby la denomina la etapa del formalismo. En esta etapa se introduce un elemento "científico" a la pedagogía que se entrega través de los sistemas de formación docente. El profesor recibe instrucciones sobre cómo diseñar clases, cómo traducir objetivos conductuales en actividades de enseñanza y evaluar en relación a esos objetivos. Estas tareas las asume con cierto grado de autonomía en el marco usual de su experiencia docente al interior de la sala de clases. La profesora es responsable de lo que ocurre en el aula y realiza su enseñanza dirigiéndola en forma más o menos prescriptiva a sus alumnos. Desde los países desarrollados donde se manejan visiones menos formalistas de la docencia, se difunden diversos esquemas para mejorar la calidad de la enseñanza y habilitar a los profesores para trascender los modos más rígidos del formalismo. Pero, estos intentos, en la medida que afectan a los países menos desarrollados tienen sus críticos. Para

Guthrie (1990)[1], el intento modernizador de muchos esquemas de formación que intenta sacar a los profesores de la etapa formalista para llevarlo a una etapa superior de significación no logra realmente este fin. Estos esquemas en verdad no se construyen sobre la base de la realidad y el contexto cultural de esos profesores, y tienden a focalizarse no en el aprendizaje sino en cambios de los estilos de enseñanza. Para Guthrie estos esquemas representan más bien un conjunto de actividades de capacitación que tienen como objeto "vender" reformas. Sin embargo, como lo demuestra el análisis reciente de prácticas pedagógicas en una variedad de países menos desarrollados , la mayoría de los profesores en estos contextos no logran superar la etapa "formalista" y en el aislamiento de su sala de clases siguen enseñando como siempre lo hicieron (ver entre otros Avalos, 1986; Wolf, Schiefelbein y Valenzuela, 1993; Braslasvsky, 1995; Edwards *et al*., 1995). Las críticas a las clases "frontales" que tanto hemos oido surgen de la observación de innumerables aulas en América Latina, Africa y muchos países asiáticos donde los profesores y profesoras aprendieron a "implementar", pero no a entender y hacer suyo lo que implementaban. A pesar de su rótulo, la etapa de "profesional autónomo" de Hargreaves no necesariamente indica un estado de trabajo innovativo y distinto en aras de la buena educación y el aprendizaje, porque si bien coincide con momentos en que el profesor y profesora asumen gran responsabilidad en la organización de su enseñanza, permanecen aislados al interior del aula siendo para muchos más facil continuar enseñando como lo hicieron antes sus propios profesores. Las crecientes oportunidades de perfeccionamiento que se ofrecen no logran romper su aislamiento ni ayudarlos verdaderamente a cambiar sus prácticas docentes porque se realizan fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de enseñanza:

> El desarrollo e impacto de la formación continua y capacitación en servicio, se vieron afectados por problemas similares. Si bien la expansión de la educación en servicio … fue algo digno de mención, el rumbo que ésta tomó fue menos destacable. Los cursos y talleres se impartían por expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro

[1] Este autor discute la validez de la formulación implícita de Beeby que es "bueno" para todo profesor o profesora alcanzar la etapa de significación, pues piensa que en contextos culturales muy diversos a los de occidente, la enseñanza significativa puede no ser apropiada.

> y los afectaba como a individuos; estos, a su vez, al volver a sus lugares de trabajo no podían integrar los nuevos conocimientos a su práctica, al faltar allí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos. (Hargreaves, 1999, p. 126).

Las etapas de "transición" y "significación" a las que según Beeby acceden muy pocos maestros en los países en desarrollo, pueden asociarse a lo que Hargreaves llama la etapa de "profesional colegiado" que se fortalece en últimas dos décadas en los países desarrollados Las nuevas demandas en el campo social y educacional obligan a los profesores y profesoras a trabajar en cierto sentido de manera inédita con respecto a su experiencia anterior. La realidad de sus alumnos se complejiza tanto en los países desarollados como en desarrollo aunque los problemas no sean del todo comparables. Se emiten mensajes que apuntan a la responsabilidad del maestro por el aprendizaje de sus alumnos y se busca medir su éxito según resultados. Junto con esta creciente tendencia se construye también teóricamente respecto a la profesión docente sobre la base de estudios cualitativos que muestran la importancia de los procesos mentales según los cuales los profesores procesan la ejecución de su docencia (Clark y Petersen, 1986) o según los cuales acceden o rechazan las reformas propuestas. Los estudios muestran también la ineficacia de muchos de los sistemas tradicionales de perfeccionamiento y revelan la actitud de cuestionamiento de profesores y profesoras respecto a los "expertos" que las conducen (Mena, Rittershausen y Sepúlveda, 1993; Bude y Greenland, 1983; Bolam, 1983). Surgen experiencias de encuentro entre profesores que tienen como objetivo examinar sus prácticas, tomar nota de nuevas tendencias y sobre todo ayudarse mutuamente a manejar las nuevas situaciones. Estas experiencias que aparecen en muchas partes de América Latina y otros países en desarrollo (Vera, 1990; UNICEF s/f); Assaél y Soto, 1992) le ofrecen un nuevo sustento a los profesores y permiten a los maestros reconocer el poder de sus compañeros como vehículos de perfeccionamiento. Pero no son experiencias conducidas por los sistemas educacionales como tales, por lo menos, no antes de la segunda mitad de la década de los noventa. Además son

experiencias que surgen casi totalmente aisladas de las instituciones de formación de maestros, aun cuando sean algunos de los formadores que enseñan en ellas los que hayan facilitado su creación.

Aun sin haberse consolidado suficientemente una cultura de aprendizaje colegiado entre los profesores que hubiera permitido el paso desde la enseñanza formalista a una etapa de mayor innovación, presenciamos el surgimiento de otras conceptualizaciones relacionadas con las nuevas demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información. Las demandas ya no son simplemente lograr los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a los anteriores, y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados. No hay muchos modelos y no basta la ayuda del colega para rediseñar las tareas de aprendizaje. Las instituciones formadoras no han encarado estas demandas y la formación en servicio sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro. Los profesores y profesoras en América Latina que reciben esta tarea son docentes de fines de los noventa, herederos de las experiencias pauperizantes y desprofesionalizantes de los ochenta (Reimers, 1994) y de la sobrevivencia en regímenes autocráticos en que la enseñanza formalista era premiada. La cultura de recompensa por resultados se les impone con mayor o menor fuerza contrastando con la cultura asociada desde muy atrás al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano de niños y jóvenes. Y así muchos profesores y profesoras no comprenden por qué no se recompensa, por ejemplo, el esfuerzo por traer de vuelta a la escuela a los desertores de ella, o apoyar con su cariño personal a quienes no lo tienen en sus hogares. Hargreaves denomina a esta etapa de la profesión docente, la etapa "post-moderna".

La calidad de la formación docente - un problema "que no se va"

Si cogiéramos algún tratado tratado sobre educación de comienzos del siglo no sería difícil encontrar que allí se le asignaría un rol clave al maestro como "formador de las futuras generaciones". Y probablemente, a continuación de esa afirmación se acentuaría el caracter de vocación del magisterio y se indicarían cuáles tendrían que ser los rasgos de ese maestro para cumplir bien su tarea. Refiriéndose al caso mexicano Ornelas (1998) recuerda la visión de Vasconcelos sobre el educador rural (y ni siguiera titulado) a quien considera un misionero:

> Por muy numerosos que sean ya los elogios que se han hecho de estos varones ilustres nunca se habrá dicho bastante. Se les podría tomar como modelo para el fomento de la civilización en cualquier región de la Tierra, y entre nosotros no creo que sea posible ni atinada una labor educativa que no tome en cuenta el sistema de los misioneros, sistema cuyos resultados no sólo no se han podido superar, pero ni siquiera igualar. (Vasconcelos, en Ornelas, 1998.

Acercándonos más en el tiempo, observaríamos como la relativa simplicidad con que se dibujaba la figura del maestro en esos momentos se iría complejizando, a medida también de la mayor complejidad de los cambios sociales. En este contexto la persona del profesor se iría configurando más y más como un "problema" y con el tiempo se convertiría en objeto de investigación científica. La estructura, contenidos y calidad en general de su formación como docente también sería materia de discusión , una discusión que sigue vigente.

La Escuela Normal como institución de formación de los maestros en América Latina nace en Chile bajo la dirección de Domingo Faustino Sarmiento a mediados del siglo XIX y se extiende a través de América Latina como la institución privilegiada de apoyo a la educación pública (ver Messina, 1997a y b). Recogiendo, las tendencias educativas de diversas partes del mundo la Escuela Normal se convierte en la gran institución formadora del enseñante para las escuelas primarias como también para las escuelas secundarias que se iban creando. Sólo en algunos países, asumió la universidad el rol de formar a los profesores de la educación secundaria, como el caso de Chile y Brasil.

A medida que hacia la segunda parte del siglo pasado cambia fuertemente el contexto social, político, cultural y económico no sólo de la región Latinoamericana sino del resto del mundo, el tema de los profesores se discute en forma distinta y empieza a modificarse la visión tradicional de su rol. El docente no es sólo el servidor único de un Estado-Nación que educa a unos y deja fuera a otros. Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo. Ello vuelve la atención hacia la formación docente. Se constata que son menos los docentes preparados que requiere el sistema educacional que los que han sido formados en las Escuelas Normales y crece el problema de los maestros que ejercen sin preparación apropiada. Se suceden diversas olas de reforma en varios países de la región que reflejan las tendencias internacionales imperantes. Un caso preclaro es el de la reforma educacional de 1965 en Chile que amplía el acceso y extiende la educación primaria a ocho años de educación básica, adelantándose a las recomendaciones del encuentro de Jomtien (UNICEF,1990); actualiza el currículo atendiéndo a los criterios organizativos curriculares de Tyler y Bloom en Estados Unidos e introduce nuevas orientaciones en la enseñanza de la lengua y de las ciencias y matemáticas inspiradas en los materiales de la Nuffield Foundation en Gran Bretaña y programas similares en Estados Unidos. En consonancia con estos cambios se establece el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica encargado entre otras de la gran tarea de "enseñar" la reforma curricular a los docentes en servicio. Al mismo tiempo el Estado que hasta entonces era responsable de la formación inicial de docentes primarios, modifica estas instituciones elevando su estatus de nivel secundario a nivel terciario y estimulando la asociación de las Normales con Facultades de Educación universitaria. Este proceso que se adelanta en Chile, continua realizandose hasta hoy en

otros los países de la región latinoamericana (Messina, 1997b).   El estatus institucional de la formación docente para la educación básica o primaria se ilustra para algunos países de la Región en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: La Formación Docente Inicial para el Nivel Básico en algunos países de América Latina.

País	Escolaridad de entrada (años)	Tipo de institución formadora	Años de estudio
Argentina	12	Institutos de Formación docente	3
Bolivia	12	Escuelas Normales Superiores	3
Brasil	10	Cursos de habilitación e Institutos Normales Superiores	3
Chile	12	Institutos Profesionales Universidades	4
Colombia	9	Institutos Pedagógicos Superiores Universidades	2/5
Cuba	12	Institutos Pedagógicos Superiores	5
Ecuador	12	Institutos Superiores Universidades	3
El Salvador	12	Institutos Pedagógicos Superiores Universidades	3
Guatemala	9	Escuelas Normales	3
Méjico	12	Escuelas Normales Superiores	4
Paraguay	12	Institutos de Formación Docente	4
Perú	11	Institutos Superiores Pedagógicos	4
Uruguay	12	Escuelas Normales Superiores	4

Los cambios de institucionalidad de la formación docente inicial han afectado poco a sus contenidos y procesos de formación.   Sigue predominando para la formación de maestros primarios el concepto de un generalista que maneja mínimamente lo requerido para transmitir los contenidos del currículo según lo especificado en planes y programas, los que a partir de los años setenta son formulados en términos de objetivos conductuales y actividades especíificadas de enseñanza y evaluación. Al profesor secundario se lo considera, sin muchas variaciones, como especialista en una disciplina del currículum; así algunos países no exigen para ellos una preparación profesional-pedagógica. A la formación para las especializaciones técnicas del nivel secundario se la trata con la

misma lógica, en la medida en que se considera que basta su conocimiento y habilidad en la especialidad técnica que enseñe[2].

En cuanto al currículum de formación pedagógica o profesional, sus modificaciones ocurren generalmente por sustitución y adición de cursos, sin otra lógica que la tradición o lo recomendado al momento en instituciones extranjeras[3]. Así, se llega en los noventa a una situación de la formación inicial docente que muchos han descrito como marcada por currículos recargados y excesivamente fragmentados (ver UNESCO, 1996; Cox y Gysling, 1990), y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares (Farrés y Noriega, 1994; Gatti, Espósito y Neubauer da Silva, 1994; Gatti, 1996; Tatto y Vélez, 1997: Namo di Mello, 2000). Aun cuando agudizada en América Latina, esta situación ha sido blanco de críticas en otros países avanzados (ver por ejemplo en relación a USA, Tom, 1997).

La formación de profesores en servicio fue creciendo como tarea a lo largo del siglo, pero se torna mucho más evidente y necesaria ante el requerimiento de calificar a profesores no titulados, y de prepararlos para implementar nuevos currículos y programas de estudio o programas experimentales diversos, como el caso chileno ya descrito. Sólo hacia finales de los ochenta empieza a reconocerse que esta formación debe ir más allá de metas inmediatistas para constituirse en un proceso permanente reconocido e implementado en el marco de políticas nacionales.

Los avances y contradicciones presentes en los cambios recientes de la formación de profesores.

La secciones anteriores han sido un vuelo de pájaro sobre tendencias globales de desarrollo docente que también describen la situación en nuestra Región. Nos ayuda a situarnos con más perspectiva en los problemas y a pensar puntos de vista, pero no nos

[2] En Chile, por ejemplo, desaparece la formación de profesores para la enseñanza técnica-profesional durante los años setenta; y hoy se busca recomenzarla.

dice mucho sobre sobre cómo seguir hacia adelante en los temas de formación docente. En esta sección y la siguiente, quisiéramos construir un camino de avance sobre la base de lo logrado en el esfuerzo por enfrentar no sólo las tareas pendientes de la educación sino aquellas demandas producidas por la globalización y la sociedad de la información. Para ello, escogimos algunos temas que siendo problemáticos muestran tanto avances como contradicciones que no siempre se explicitan suficientemente.

La base cultural de los maestros.

Uno de los grandes problemas pendientes y al mismo tiempo de difícil solución es el de la base cultural de los maestros. Vivimos en una era de proliferación de la información y del acceso a ella, al mismo tiempo que de demandas sobre eficiencia para enfrentar sus desafíos, lo que incluye capacidad para procesar los conocimientos. Al mismo tiempo, vivimos una época en que la demanda por responsabilidad frente a resultados, pone sobre los profesores una carga que antes no llevaban en forma tan pronunciada. Cada vez que se anuncian los niveles de aprendizaje de niños y jóvenes en estudios internacionales comparativos son los profesores los llamados a la banquilla de los acusados para dar cuenta del por qué de esos resultados. Y muchos profesores en los países más pobres no tienen el bagaje cultural para pasar la prueba con éxito. El problema puede mirarse como ligado a la falta de preparación profesional de las personas que enseñan en las escuelas de esos países o a los sectores pobres en países más ricos. Mirado desde esa perspectiva, todos los esfuerzos por proporcionar alguna formación docente constituyen un avance. Pero también el problema puede mirarse en forma más amplia en relación al nivel o calidad de la base de conocimientos que los profesores traen a su ejercicio docente sean titulados o no[4]. Este problema puede ilustrarse mediante un caso alejado de nuestra Región como es el de la situación sud-africana. Los largos años del apartheid en ese país

[3] Hay sin embargo varias reformas en curso en que se intenta modificar los curículos de formación docente sean reformulándolos desde el Ministerio de Educación (México, Paraguay, Perú, Bolivia) o mediante marcos curriculares referenciales (Argentina, Brasil, el Salvador).

significaron que la formación de los docentes y su calidad dependía del color de la piel: a mayor negritud peor formación. Con la entrada a la democracia se ha intentado realizar un cambio radical en la educación y se está implementando un curriculum innovador que rompe con el formalismo extremo del sistema anterior. Sin embargo, este curriculum deben ejecutarlo los maestros y maestras formados en el sistema anterior. Ellos carecen de la base de conocimientos y de habilidades pedagógicas para desarrollar las actividades y producir los conocimientos esperados[5]. Los críticos del sistema indican que ha faltado alinear más de cerca los tres pilares del cambio curricular: el desarrollo del currículum, materiales apropiados y programas de mejoramiento docente dirigidos a implementar ese currículum (Potenza y Monyokolo, 1999). Más cerca de nosotros, diversos estudios cualitativos han develado una base cultural y profesional de los maestros que es insuficiente para enseñar programas curriculares abiertos que buscan desarrollar habilidades cognitivas complejas. Así lo hace notar entre otros Rivero (1999) con respecto a profesores peruanos, Tatto y Vélez (1997) con respecto a profesores mejicanos, y Delannoy y Sedlacek (2000) refiriéndose a diversos estudios hechos en Brasil[6]. La calidad insatisfactoria del aprendizaje del nuevo curriculum por parte de los niños chilenos (según el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) permite suponer también que a pesar de los esfuerzos por preparar a los profesores ellos aun no alcanzan a tener la base de conocimientos y habilidades requeridas para las nuevas tareas. En parte, este problema se relaciona con la baja calidad de entrada de los postulantes para la docencia pero también refleja la calidad de sus procesos de formación

.

---

[4] Datos sobre Brasil, indican que en 1997 casi la mitad de los profesores primarios no tenían más educación que una educación secundaria completa o incompleta.

[5] El curriculum en cuestión propone modos de enseñar muy innovativos y flexibles, pero no aclara ni da suficiente dirección en lo que se refiere a contenidos. El reciente informe comisionado por el Ministerio de Educación (Chisholm et al., 2000) es muy claro en que los profesores carecen de la base cultural para proporcionar contenido a programas que están vacíos de ellos.

[6] En una muestra de profesores estudiada en Brasil, un cuarto de ellos cometía más de 7% de errores al escribir y tres cuartos cometían errores de syntax (MEC, 1998 citado por F. Delannoy y Sedlacek, 2000)

Si aun persisten en la región profesores y profesoras que tienen una base cultural inadecuada para enseñar, ¿en qué sentido podemos hablar de avances? Como se dijo antes ha sido un avance lograr disminuir el número de quienes ejercen la docencia sin ningún tipo de preparación; pero más importantes son los esfuerzos por exigir como punto de partida una educación secundaria completa. Si bien, en Brasil la situación es desigual según regiones, hay un avance relativo en el nivel de escolaridad de los docentes de la enseñanza fundamental entre 1975 en que sólo 28,5 % tenía una escolaridad de tercer nivel y 1996 en qu se alcanza un 43,8 MEC-INEP, 1999). En Chile, aparentemente como producto de políticas de fortalecimiento de la formación docente, el nivel de entrada de postulantes a la docencia ha subido consistentemente a partir de 1998[7]. En Chile también se prroponen formas para elevar el nivel de habilidades básica de los candidatos que ya han comenzado su formación[8]. Son también avances, los diversos esfuerzos de mejoramiento de los conocimientos curriculares que se realizan con la metodología de trabajo colectivo de profesores(CENPEC en Brazil y Grupos Profesionales de Trabajo en Chile). Seguir mejorando, implica también examinar la calidad de los contenidos de la formación inicial en especial el tiempo dedicado al aprendizaje de conceptos complejos de las diversas materias del curriculum de la formación escolar y los procedimientos que se usan para ello.

Lo que debe saber y poder ejecutar el docente

Otra de las áreas que empieza a dibujarse como de avance se relaciona con la mejor precisión respecto a "la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar". La acumulación de saberes fragmentados y descontextualizados que ha caracterizado a los currículos de formación docente, se reconoce más y más como problema en las

[7] Según información proporcionada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile, en la admisión 2000 a las universidades tradicionales, no sólo fueron las pedagogías las que tuvieron la más alta primera preferencia sino que aumentó el volumen de postulantes con puntajes en tramos altos.

[8] En Chile se ensayará en forma experimental una medición de habilidades básicas (numéricas y lingüísticas) de los estudiantes de pedagogía que permitirá proporcionar apoyo para su mejoramiento en el contexto de su formación.

orientaciones para la formación docente que se elaboran desde algunos ministerios. Un buen ejemplo es el de los *Referenciais para Formaçao de Professores de Brasil*.. Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental , explicita el bagaje de conocimientos que necesita un profesor para su buen desempeño[9]. Estos conocimientos se describen como un "conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas" (MEC, 1998, p. 85). Otro ejemplo lo ofrece el Program PLANCAD en Perú que define el mejoramiento de los docentes en términos de "saberes fundamentales" y funciones básicas". Estos precisan capacidades cognitivas requeridas aunque no lo hace en forma suficiente sobre las áreas específicas de conocimiento que privilegia. Es también avance el describir los propósitos de las acciones de formación abandonando los conocidos listados de cualidades deseables conocidos como "perfiles del educador que deseamos formar". Esto lleva a precisar mejor aquello que debe saber y poder ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien. En Méjico por ejemplo se establecen cinco categorías para definir lo que debe saber y entender el docente principiante que se refieren a conocimientos de contenidos, habilidades básicas, estrategias de enseñanza apropiadas, identidad profesional y ética, y comprensión de las demandas sociales de la escuela y su entorno (Ponce, 1998). El Referencial Brasileño antes aludido es también un buen ejemplo de avance en esta dirección como lo es también la reciente formulación de estándares para la formación docente inicial elaborados en Chile.

En estos esfuerzos por conceptualizar mejor lo que necesita saber y poder ejecutar en su práctica el docente hay algunos problemas o contradicciones posibles contra los que es necesario precaverse. Uno de ellos, puede derivar del esfuerzo por determinar estándares de desempeño. Es más fácil que sean genéricos y hasta recomendable que así lo sean (Barton y Elliot, 1996). Pero si no permiten precisar la diferencia entre un profesor

[9] Se establecen las siguientes áreas de conocimiento: (a) conocimiento de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; (b) conocimiento acerca de las dimensiones culturales, sociales y políticas de la educación; (c)

principiante y alguien de quien se esperaría mejor nivel de competencia o manejo de las situaciones docentes, no servirán ni para orientar y evaluar al nuevo profesor ni para ayudar al profesor en servicio que lo requiere. Sería también contradictorio si las precisiones sobre conocimiento docente requerido terminaran por asociarse con los cursos tradicionales y su conocida fragmentación de saberes. Por otra parte, un excelente curriculum de formación implementado sin acciones para "re-convertir" a los docentes formadores tradicionales probablemente no cumpliría sus propósitos. Es, por tanto, un desafío el generar condiciones para que estos formadores revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas; o en su defecto establecer los mecanismos para producir una renovación de formadores buscando quienes tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones. Y de experiencias en esta dirección tenemos poca información. La revisión de los currículos de formación docente por muy bien concebidos que sean requieren que los contextos en que se implementan también sean examinados. Una de las contradicciones presentes en intentos de cambio bien intencionados es que no se consideran las condiciones materiales en que han de implementarse, ni los marcos legislativos o burocráticos que limitan la innovación. Tampoco se considera suficientemente la disponibilidad de los tiempos necesarios para ensayar las experiencias y permitir su incorporación en las personas e instituciones (Tatto, 1999). Se esperan resultados demasiado pronto y cuando no ocurren, se declaran fracasadas las experiencias y se busca otra dirección.

La formación docente como proceso continuo

Si bien en la región latinoamericana este es un concepto que se ha manejado con cierta fuerza desde los años sesenta, es en los noventa en que empiezan a formularse políticas integrales de formación docente que comprenden ambas etapas: inicial y continua. Tal es caso de Colombia que decreta en 1997-98 el establecimiento de un Sistema Nacional

---

cultura genersal y profesional; (d) conocimiento pedagógico; y (c) conocimiento experiencial contextualizado (MEC, 1998),

de Formación de Educadores. Ecuador también propone establecer una red nacional para coordinar la formación docente a nivel primario. En Méjico se firma un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 que establece planes de acción referidos a la formación inicial y continua (Ponce, 1998). Paraguay cuenta desde comienzos de 1994 con un sistema de formación docente que comprende tres programas: de formación inicial, continua y de profesionalización. Chile recién comienza la discusión de una política integrada de formación docente.

Sin embargo, en estas discusiones y formulaciones de políticas de formación continua no siempre se recogen los temas que preocupan en el ámbito regional y particularmente a los gremios de docentes. Una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar como se articula el mejoramiento del desempeño docente producto de la formación continua con los tramos de una carrera magisterial. Hoy se habla mucho de incentivos o estímulos para mejorar el desempeño. Pero ellos no operan automáticamente. Es en el marco de una evaluación formativa del desempeño de cada docente que cobran sentido tanto las actividades de formación continua o desarrollo profesional como una política de incentivos[10]. Para ello, deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo como por ejemplo tiempos establecidos para ello como un derecho de los profesores y sistemas de financiamiento que no le signifiquen una carga mayor al profesor o profesora que lo que le permiten sus condiciones salariales.

Otra de las contradicciones que pueden perseguir a las políticas de formación continua es una ejecución desarticulada. Hay muchas instancias que ilustran esta situación. Una de ellas es la que llamaríamos de "respuestas inmediatas" a problemas que concitan la

[10] Se presenta como un avance interesante en esta dirección la Carrera Magisterial en Méjico que comenzó a estructurarse en 1992 y que intenta regular ascensos en los tramos de una carrera sobre la base de calidad de la docencia, además de criterios como antigüedad y cursos de perfeccionamiento. Un sistema de este tipo existe en Cuba.

atención nacional. Frente al problema la solución se ve como un curso o una actividad de perfeccionamiento para preparar al profesor o profesora a enfrentar el problema. Un ejemplo es la reacción frente a situaciones inusuales de violencia escolar o a problemas sociales graves como es el consumo de drogas en la juventud. Una tercera contradicción que también surge de falta de precisión en la conceptualización de la formación continua y de sus demandas es la inadecuada regulación de la oferta de perfeccionamiento docente. No cualquier institución o persona que ofrece servicios relacionados con el perfeccionamiento docente tiene una "mercadería" apropiada, aun cuando esa institución o persona se presente con credenciales que parecerían avalarla. Todo esfuerzo, por tanto, de tomar en cuenta estos factores y plantear un sistema coherente de formación continua ligado a estímulos y condiciones de trabajo apropiadas, es un avance en este camino.

El mejoramiento de la calidad docente como proceso situado en el lugar en que ocurre la enseñanza.

Si bien es durante la década de los ochenta cuando irrumpen con fuerza las críticas al perfeccionamiento de los docentes en servicio concebido como cursos masivos realizados fuera de la escuela, las alternativas a esta práctica han tardado en aparecer. Las primeras formas en América Latina ocurren no como iniciativas de los sistemas educativos sino como iniciativas privadas, de organizaciones no-gubernamentales y muchas veces con el propósito de crear conciencia política y social en el contexto de gobiernos autoritarios como por ejemplo los Talleres de Educadores (UNICEF, s/f, Vera, 1990) . Estas iniciativas toman la forma de talleres de profesores donde el foco de atención está en la reflexión crítica sobre las situaciones educativas, incluyendo también apoyos mutuos para mejorar la práctica docente en el aula y escuelas de los profesores participantes.

En la década de los noventa y sobre la base de las experiencias anteriores, el trabajo colaborativo de profesores para el mejoramiento de su desempeño sea en el contexto de una escuela o de varias escuelas en un lugar geógrafico determinado, se fortalece como política y se estructura como iniciativa de los ministerios de educación. Entre estas

experiencias están los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas en Chile y también en el mismo país, los Grupos Profesionales de Trabajo instalados como taller de profesores secundarios en todos los liceos (Avalos, 1999[a]) Experiencias semejantes los ofrecen los Círculos de Estudio de Ecuador (Ministerio de Educación y Cultura, 1998), los Círculos Docentes en Guatemala, y los Círculos de Aprendizaje en Paraguay. Si bien, se documentan resultados de gran interés como elementos de desarrollo personal, social y profesional de los profesores participantes, su incorporación como instancia de formación continua en los sistemas es débil. Esto es evidente tanto desde el punto de vista conceptual como en la provisión de condiciones que conviertan a estas experiencias en verdaderas instancias de formación continua. Desde el punto de vista conceptual, no se cree lo suficiente en ellos en términos de ser una alternativa potente y viable del perfeccionamiento tradicional mediante cursos; por tanto, como sucede en Chile esta actividad no es reconocida oficialmente como "perfeccionamiento". Además sólo con dificultad se han ido estableciendo condiciones para que los profesores puedan participar dentro de su tiempo contractual en ellas.

En el supuesto que se avance realmente en los distintos países de la Región hacia acciones de formación permanente que se desarrollen en o en cercanía a la institución educativa, hay que precaverse de lo que se podria llamar un voluntarismo "romántico" parecido al que opera respecto al poder de los incentivos: que el mero hecho de ocurrir en la escuela y de centrarse en el análisis colectivo de prácticas o propuestas de acciones para ganar proyectos mejorará la calidad de la docencia. Si bien, los talleres de trabajo colaborativo entre profesores tienen gran potencial formativo, estos requieren de una mínima estructura y de estímulos externos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio pero "vacías de contenido" (Namo di Mello, 2000).

Reformas educativas y actividades de desarrollo profesional docente como procesos articulados.

Se presenta esto como avance con bastante trepidación. En realidad, más que un avance es una promesa de avance que se advierte en algunos documentos de política nacional como los Referenciales Brasileños, y en algunas acciones específicas como es la institución de los Asesores Pedagógicos en la reforma boliviana con la tarea de apoyar a los profesores en sus escuelas para implementar la reforma. Pero, es mucho más usual que se preste atención a la preparación de los docentes una vez que se han puesto en acción los programas de reforma. Sin duda, esto es un avance frente a no hacer nada y suponer que los profesores se adaptarán automáticamente a los cambios; pero no lo es, si el aprendizaje de lo nuevo se da en condiciones precarias.

Los cambios que con mayor fuerza imponen nuevas condiciones a las prácticas establecidas de los docentes son los cambios en el currículum de la escuela. Feldman (1994) documentó hace algunos años la forma como los profesores argentinos recibían las distintas reformas curriculares, muchos de ellos, con una cierta mezcla de ironía y de desesperanza de que lo nuevo fuera a durar mucho. Sin embargo, lo nuevo hoy es mucho más radical que las reformas curriculares anteriores; plantea demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar. Se espera que lo que había sido privativo hasta ayer de la educación de grupos de elite (una enseñanza abierta, énfasis en habilidades cognitivas de alto nivel) se extienda a grupos mucho más grandes de la población. Y se da poco tiempo para que los procesos de cambio tanto de concepciones básicas sobre la enseñanza como del conocimiento significativo de los nuevos contenidos se asienten. Así antes que el cambio haya ocurrido se miden sus resultados, culpabilizando a profesores que aunque hubieran querido cambiar no tuvieron la

oportunidad para hacerlo (la controversia en Chile sobre los recientes resultados de la Prueba SIMCE ilustra la situación)[11].

En el cuadro siguiente se esquematiza lo dicho anteriormente sobre elementos de avance en la formación docente y los problemas y contradicciones que los acompañan. Luego a partir de estas constataciones, proponemos en la tercera de este trabajo una serie de tareas que consideramos como tareas prioritarias para los próximos quince años.

Cuadro 2: Síntesis de Avances y Dificultades Referidos a la Formación Docente

Avances	**Contradicciones y Problemas**
a. *la base cultural y profesional de los docentes* - esfuerzos por aumentar el número de maestros "titulados' - oportunidades de formación en servicio (cursos, talleres, distancia) - elevación de los requisitos de entrada a la carrera docente ((de nivel secundario a terciario, exámenes, puntajes de admisión más altos) - acciones destinadas a mejorar habilidades básicas de estudiantes de pedagogía	- más credenciales pero sin aseguramiento de cambios reales en las prácticas docentes - insuficiente articulación con los factores que condicionan la entrada de buenos postulantes como el mejoramiento de las condiciones de trabajo - ignorar la necesidad de mejorar habilidades básicas de quienes ingresan a estudios pedagógicos o ofrecerlas sin adecuado diagnóstico sobre los problemas.
b. *La base de conocimientos requerida para la docencia* : - alejamiento del concepto abstracto o moralista de los perfiles - formulaciones en términos de habilidades o competencias que deben ser demostradas al entrar a la docencia - descripciones de contenidos y actividades curriculares necesarias en vez de listados de cursos disciplinarios	- Resistencia o incapacidad de docentes formadores de hacer suyas las nuevas formulaciones sobre lo requerido en la formación docente - Inadecuada atención a los factores de contexto que afectan la implementación de re-elaboraciones curriculares (condiciones materiales de las instituciones, horarios recargados de trabajo) - Falta de materiales (libros, textos, programas computacionales) que faciliten el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
c. *Carácter permanentej y continuo de la formación y desarrollo docente*: - formulación de políticas nacionales comprensivas en varios países - reconocimiento (aun vago) de su vinculación con una carrera docente y con apoyos e incentivos a lo largo de la misma	- Planificación desarticulada de acciones de desarrollo profesional, a pesar de las políticas o declaraciones nacionales.] - La creciente tendencia a confundir evaluaciones de desempeño para efectuar acciones de mejoramiento (formación continua) , con evaluaciones de desempeño ligadas a rendimiento de alumnos y a incentivos económicos (formulas de pago por mérito).
d. Avance hacia una formación continua ligada o centrada en la escuela - como elemento de desarrollo profesional y parte de la cultura escolar - Talleres de profesores en tiempos establecidos	- Descuido de las condiciones requeridas para trabajo colaborativo de profesores como es tiempo y materiales. - Apoyo externo indadecuado para talleres de profesores - se instalan sobre el presupuesto que los profesores aprenden sin estímulo

[11] Con titulares "catastróficos" los diarios chilenos se refirieron a los resultados de la prueba SIMCE, sin destacar lo suficiente que en aquellas escuelas donde se hace trabajo intensivo con profesores (Microcentros Rurales y Talleres de las Escuelas P900 los resultados mejoraron de una prueba a otra.

- Esquemas de participación en la preparación de proyectos educativos de escuela	externo. - Los talleres se organizan para la reflexión sobre la práctica, pero vacíos de contenido y por tanto, se aprende poco
e. *Reformas educativas y Desarrollo Profesional Docente como procesos articulados* . - Talleres que se insertan en proyectos de reforma: GPT en Chile	- Las acciones para profesores ocurranen forma precipitada 'después de los cambios' - Se "culpa' a los profesores por malos resultados de las reformas, cuando las condiciones para que las asuman no han sido otorgadas.

Mirando hacia el futuro. Una propuesta de tareas para la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.

En esta última sección del trabajo, se delinean tres áreas de focalización que consideramos importantes en relación al esfuerzo por mover la formación docente definitivamente hacia adelante. El presupuesto al presentarlas, es que la formación docente será reconocida como un área prioritaria de desarrollo y desembolso económico en forma mucho más pronunciada de lo que ha sido hasta ahora en la Región Latinoamerica y el Caribe. La primera recomendación es casi obvia: construir sobre la base de experiencias exitosas que ofrecen solución a situaciones propias. La segunda, dado que nuestros países continúan sus olas de reforma con mayor o menor intensidad, es tomar en serio las implicancias para la formación docente al momento de concebir reformas y no después que ellas han sido diseñadas. Y por último, la recomendación es mucho más abarcadora en la medida en que postula la urgente necesidad de reformas o políticas sistémicas de formación docente delineadas no sólo para el futuro inmediato, sino para el medio y largo plazo.

Construir y evaluar a partir de experiencias exitosas en la Región y del conocimiento sobre otras situaciones internacionales.

Una de las constataciones positivas de lo que ocurre hoy en el mundo y particularmente en nuestra Región es que han aumentado notablemente las posibilidades de comunicación y por tanto, de informarnos sobre innovaciones y proyectos que atañen al campo del desarrollo profesional docente. No estamos ni en la situación de tener que reinventar la rueda frente a nuestros problemas ni de tener que aceptar las soluciones envasadas que solían proponer las agencias financiadoras.

Desde la perspectiva internacional, por ejemplo, la discusión sobre evaluación del desempeño en distintos países nos abre tanto a sus posibilidades como a sus limitaciones en ciertos casos o condiciones específicas (Ingvarson, 1994, 1998). Existe información recopilada y analizada sobre los efectos de distintos tipos de acciones de formación docente continua que son pertinentes a los de nuestra realidad latinoamerica (Putnam y Borko, 2000). Zeichner y Dalhström (1999) recientemente publicaron un tomo que recopila experiencias de desarrollo profesional docente en Namibia, país recientemente independiente con tareas parecidas a las de varios países nuestros: reformar la educación en un contexto democrático.

En nuestra región están ocurriendo toda clase de experiencias que atañen a la formación docente y afortunadamente, ellas empiezan a documentarse más de lo que se hacía antaño. La revista *Innovaciones Educativas* presenta en dos tomos \algunas de ellas. La creación de nuevos centros formadores de profesores para la enseñanza secundaria en Uruguay está descrita en un tomo de Vaillant y Wettstein (1999). Esta experiencia constituye una de las pocas en América Latina donde se establecen instituciones en la mejor de las condiciones. Los docentes son seleccionados con gran cuidado, la formación se organiza desde una perspectiva actualizada y relevante de la formación docente inicial y se aseguran las condiciones mediante las cuales la formación estará vinculada al sistema escolar propiamente tal. Hay también una propuesta reciente de la provincia de San Luis en Argentina para instalar un sistema de formación docente bastante renovado que comprende tanto las fases iniciales como continua partir de las instituciones formadoras (ver Aguerrondo, 2000. Los esfuerzos por mejorar la formación docente inicial en Chle realizados sobre la base de un fondo competitivo adjudicado a 17 universidades, con todos sus éxitos y limitaciones se está documentando a medida que ocurre (Avalos, 1999b; Avalos, 2000). Este programa ha consistido en financiar proyectos de cambio elaborados por las universidades para sus programas de formación docente. Los proyectos comprenden revisión y racionalización curricular, una práctica

progresiva desde los primeros años de formación, acciones para fortalecer el trabajo de los docentes formadores, becas para estudiantes de calidad que deseen ingresar a estudios pedagógicos, mejoras de infraestructura y material educativo y mejores relaciones con escuelas y liceos del sistema educativo. Desde el Ministerio de Educación se ha estado prestando no sólo apoyo económico sino también académico-pedagógico durante los tres años que llevan ejecutándose los proyectos. Los equipos coordinadores de los proyectos a su vez se han apoyado mutuamente mediante una red de colaboración que funciona formal e informalmente.

En el campo de la formación en servicio, hay ya bastantes experiencias que operan sobre la base del concepto de "desarrollo profesional" asentado en principios de construcción colaborativa de aprendizaje docente: los microcentros rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile (Avalos, 1999a; Avalos 1998); los talleres de profesores del CENPEC en Brasil (CENPEC, 1998); los Círculos de Aprendizaje en Paraguay (Achinelli, 1998) y otros muchos. Los análisis de la formación docente brasileña y la producción de orientaciones para su reforma son documentos muy actuales y pertinentes para análisis semejantes que están pendientes en algunos países de la Región.

Quizás la tarea restante en esto de aprender de experiencias exitosas, es realmente hacerlo. Muchas veces los encuentros para presentarlos y discutirlos consisten en una mera descripción de la experiencia, con poca reflexión sobre las dificultades no superadas o superadas y la forma como esto ocurrió. Las condiciones propias de la localidad en que la experiencia ocurre son importantes, pero muchas veces esos factores son más universales de lo que se cree y por tanto, conviente tenerlos en cuenta. Mirando hacia el futuro, se necesita facilitar encuentros que produzcan rediseños de experiencias sobre la base de los resultados de su implementación y de los aportes que distintas personas responsables tengan al respecto.

Superar las desarticulaciones entre reformas y situación de los docentes.
Una realidad ampliamente documentada ha sido lo que llamamos la desarticulación entre reformas y la condición de los docentes para implementarlas (Torres, 1996; Harvey, 1996; Talavera, 1999, Jansen y Christie, 1999). En cierta medida, las condiciones de la sociedad de la información y la rapidez de los cambios están provocando constantes olas de reformas. A medida en que se entregan datos sobre como está funcionando un sistema educativo en relación con otros (estudios internacionales), cunde la ansiedad por introducir nuevos cambios para mejorar una situación que se supone insatisfactoria. En este frenesí de pequeñas reformas, los docentes siempre son ejecutores de acciones que otros diseñan. Cuando el cambio es de poca monta podría no tener importancia, pero cuando se decide un cambio mayor como es por ejemplo el de una estructura o curriculum vigente, la incorporación de los docentes no puede seguir ocurriendo después de los hechos. De ahí, que sea necesario contar con equipos de "visionarios", de personas que provengan de diversos sectores sociales incluyendo a los formadores de docentes y a los docentes mismos, que tomen el pulso de los tiempos y señalen cuales pueden ser los cambios de dirección que se requieren y cómo hacerlos.

Más allá de los equipos de visionarios, podemos pensar que en cada escuela y en cada institución de formación docente deben existir las condiciones para pensar el cambio educativo. Lo fundamental de un sistema permanente de desarrollo profesional es que permita a quienes lo viven avanzar hacia adelante en su pensamiento y en sus prácticas en forma continua, de manera de minimizar el efecto de cambios bruscos de orientación. Esto significa disponer de políticas de largo alcance y de modos de trabajo que permitan y estimulen el crecimiento profesional. En este contexto, las reformas tendrían que ser trabajo conjunto de los políticos educacionales y el magisterio desde el corazón de su práctica.

Una política sistémica de formación docente.

Aunque parezca un presupuesto obvio si se espera buenos resultados de la formación docente, en la práctica como se ha indicado más arriba, se observa mucha fragmentación y desarticulación de las acciones formativas. Este es un tema recurrente de los profesores que con frecuencia se sienten tironeados desde distintos lados por las políticas de reforma educativa que deben implementar (ver Talavera, 1999). Aun cuando, como también se ha indicado, hay avances en la dirección de una mayor articulación, las miradas sistémicas siguen siendo incompletas[12].

Un primer paso hacia la formulación de una política sistémica radica en articular una concepción potente, práctica y relevante para el mundo futuro de lo que es la formación docente. Un gran efecto conceptual de la investigación y la literatura internacional es el haber forzado un cambio de nomenclatura, desde hablar de "capacitación" y de "perfeccionamiento" en referencia a la formación permanente a hablar de "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional". Sin embargo, en todos los círculos de la Región ronda aún el término "capacitación" como casi un equivalente de formación continua. Si bien en su significado de diccionario este concepto tiene una connotación amplia, en la práctica se le atribuye el significado de entrenar - de proporcionar los útiles para hacer una tarea. Desde esa perspectiva, cuando le enseñamos a un profesor a manejar el computador para acceder a un software educativo o aprender a entrar en el Internet, lo capacitamos; pero no lo formamos para traducir este conocimiento en acciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje significativo de materias curriculares.

En la medida, en que se logre mayor precisión conceptual de lo que se quiere lograr mediante el proceso de formación inicial y continua, se harán también más claras cuáles formas o estrategias de organización de las actividades son las apropiadas para los distintos objetivos planteados. Usando el ejemplo anterior, una actividad muy acotada,

[12] La necesidad de visión sistémica ha sido planteada entre otros por Tedesco (citado en Rivero, 1999) y también por Namo di Mello (2000).

una actividad capacitadora, puede mejorar una habilidad; pero mejorar la capacidad de diseñar programas de aprendizaje requiere algo más que un entrenamiento. Diseñar un nuevo programa o apropiarse de un programa curricular existente demanda cambios conceptuales y de actitud. Es poco probable que ese tipo de cambio se logre en una actividad netamente capacitadora. Es más probable que ello ocurra en una situación de aprendizaje colaborativo en que se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción. Pero para que ello ocurra ciertas condiciones son necesarias. Si la información es proporcionada por alguien que no la conoce bien producirá desconfianza entre aquellos que lo notan. Si las estrategias de comunicación se contradicen con lo que se espera que el profesor realice o si no hay materiales de estímulo apropiados, la oportunidad de aprender del profesor habrá faltado. Si el trabajo de formación requiere de tareas que van más allá de las disponibilidades de tiempo y energía física de los profesores o si se les pide producir evidencia de resultados en plazos poco realistas - las condiciones de éxito del programa serán pocas.

Desde otra perspectiva, un enfoque sistémico de la formación inicial y continua no puede desentenderse de las condiciones de trabajo de los docentes. La experiencia de los ochenta ha mostrado como la calidad de los postulantes a la docencia bajó a medida que bajaban los sueldos, se aumentaba la carga docente y se trabajaba en escuelas con inadecuada dotación de recursos para la enseñanza (Reimers, 1994). Por otra parte, los llamados a "rendir cuentas" (*accountability*) hechos a los docentes en ejercicio sin que se consideren las condiciones por las cuales puede esperarse de ellos resultados efectivos no tienen más efecto que producir resistencias[13]. Una política sistémica necesita mirar en su conjunto la calidad de las oportunidades de formación en servicio, la relación entre un desempeño efectivo y de calidad con tramos en una carrera docente que no tengan como punto de llegada único un cargo administrativo, y un sistema efectivo de evaluación

[13] El caso de políticas de cambio valiosas que no prestaron suficiente atención a las condiciones de trabajo de los docentes en Trinidad-Tobago lo describe Harvey (1996), quien también sugiere el tipo de acciones que son necesarias.

formativa (no punitiva) del desempeño. Para ello, una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional. Estas metas pueden describirse como criterios de desempeño que responden a las objetivos educacionales en su conjunto y más específicamente a las demandas de la enseñanza de los currículos. O pueden formularse como estándares que describen, sobre la base de desempeños reales, la variedad de formas en que un buen profesor o profesora puede cumplir bien sus tareas. Su uso como instrumento efectivo de evaluación formativa dependerá del reconocimiento que los propios docentes le otorguen por lo cual es necesario involucrarlos en el proceso de su formulación.

Una política sistémica que favorezca la descripción de metas de desempeño necesariamente debe desembocar en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Tal sistema debe contar con los mecanismos que permitan avalar tanto en quienes se inician a la docencia como quienes se desempeñan en ella su calidad, y hacer lo mismo con las instituciones que organizan programas de formación (Normales, Universidades).

Finalmente, una formulación sistémica de la formación y desarrollo profesional de los docentes que se apoya en las acciones anteriores, tendrá que incorporar una definición clara de las decisiones que necesitan tomarse tanto para su implementación y como para el seguimiento de sus resultados.

El cuadro siguiente resume los elementos señalados para una política sistémica de formación docente e indica algunas de las opciones y consideraciones que deben tenerse en cuenta.

Cuadro No. 3: Elementos constitutivos de una política sistémica de desarrollo profesional docente

¿Para qué? **Conceptualización y propósitos**	**¿Cómo?** **Acciones de cambio**	**¿Bajo qué condiciones?**	**¿Cómo asegurar calidad?**	**¿Qué estímulos?**
1. Formación inicial apropiada y vinculada a los cambios del sistema educacional	Acciones destinadas a mejorar la calidad de la instituciones formadoras: - Revisiones curriculares, actualización e integración de contenidos y vinculación a las prácticas. - Mejoramiento de formadores. - Acercamiento de institución formadora y escuelas	Mejores condiciones laborales para docentes. Estímulos para mejorar la calidad de ingreso a los estudios de pedagogía. Sistemas de regulación de la calidad del egreso (estándares)	Establecer un Sistema Nacional de Aseguramiento (Acreditación) de la Calidad. Mejorar habilidades básicas y base cultural de los futuros docentes. Establecer estándares de egreso Coordinar formación docente con establecimientos práctica y establecer sistema de formación de profesores mentores	Fondos competitivos para el mejoramiento de las instituciones formadoras Redes de apoyo interinstitucionales Información y apoyo al cambio en situaciones difíciles
2. Desarrollo personal, social y profesional de docentes en servicio	Trabajo docente colaborativo institucionalizado en la escuela: - Preparación pertinente de facilitadores, y desarrollo de contenidos y materiales para el trabajo colaborativo.	- Tiempos asignados para el trabajo durante la jornada escolar - Valorización de las acciones de desarrollo docente en el contexto del sistema educacional	Estándares de desempeño en contexto de carrera docente Sistemas de evaluación del desempeño de carácter formativo - como parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.	Incentivos económicos (regulados en carrera docente) y no económicos Carrera docente establecida que estimule el esfuerzo por aprender y mejorar el desempeño
3. Actualización de conocimientos	Cursos, seminarios	Calidad de contenidos presentados de estrategias docentes	Acreditación de cursos Apoyos y seguimiento en la institución escolar	Fondos concursables para proyectos de mejoramiento de calidad de l escuela
4. Información sobre cambios en el sistema y otros procesos educacionales	Cursillos, publicaciones, redes electrónicas	Difusión Acceso a computadores	Financiamiento	Intercambios y aprendizaje de experiencias e innovaciones

Una breve conclusión

La revisión que hemos hecho de temas pendientes y de avances en el campo del desarrollo profesional de los docentes permite observar que de un modo u otro, los elementos claves de discusión referidos a este campo están en la agenda de muchos de los países de la Region. Lo que sucede es que están parcialmente allí. No hay país que no esté intentando algo en el campo del desarrollo docente, sea reforma de las instituciones de formación inicial, sea fortaleciendo sistemas de formación permanente centrados en las escuelas, sea haciéndose preguntas o buscando formulas que permitan mejorar las condiciones laborales de los docentes relacionando esto con evidencia de mejor desempeño docente. Sin embargo, al examinar los planteamientos de los diversos países se tiene la sensación que aun se está lejos de políticas sistémicas en el sentido descrito en el trabajo. La evidencia por otra parte de quienes investigan la implementación de cambios sobre la forma como los docentes acogen las reformas y sobre su inadecuada preparación para esos cambios, muestra que sigue pendiente una mayor capacidad de planificar para el mediano y largo plazo con la mirada puesta en todos los elementos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Es muy probable que no todas las acciones que se descubren como necesarias podrán ser enfrentadas en forma conjunta en el futuro inmediato, por razones de contexto legal y sobre todo por razones de financiamiento, pero si no son reconocidas como limitantes se seguirá en el camino usual de expectativas no cumplidas, y seguirá culpándose a los profesores y profesoras por resultados sobre los que ellos pueden ser sólo parcialmente responsables. Por tanto, si miramos a los próximos quince años en la Región de Latinoamerica y el Caribe, es importante recomendar que los gobiernos reúnan a los que saben que pasa en la realidad del sistema educacional, a los investigadores, a los políticos, a los implementadores de reformas para que juntos formulen una política sistémica de desarrollo docente y planes de acción concordantes. Es también importante, que el financiamiento de estas acciones

pase a ser prioridad en la asignación de recursos a la educación. Como indica Namo di Mello (2000) respecto a la situación brasileña, mayores gastos hoy en el desaarrollo profesional docente tendría que significar ahorros futuros en fracaso escolar, deserción, jovenes no aptos para las demandas del mundo productivo del mañanana.

Referencias

Achinelli, Gabriel (1998). Formación y capacitación docente en el Paraguay. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 53-89.

Aguerrondo, Inés (2000). Formación de docentes para la innovación pedagógica. Trabajo presentado al Seminario Internacional "Los Formadores de Jóvenes en América Latina en el Siglo XXI. Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN. Maldonado, Uruguay, Julio.

Assaél, Jenny y Soto, Salvador (comp.) (1992) *Cómo Aprende y Cómo Enseña el Docente. Un Debate sobre Perfeccionamiento. Informe de Seminario.* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación e Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Avalos, Beatrice (1998). School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, (14 (3), 257-271.

Avalos, Beatrice (1999a). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo. San José de Costa Rica, Junio (Banco Mundial, y PREAL.

Avalos, Beatrice (1999b). Mejorando la formación de profesores. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente en Chile (FFID). Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo. San José de Costa Rica, Junio (Banco Mundial y PREAL).

Avalos, Beatrice (ed.) (1986). *Teaching Children of the Poor. An Ethnographic Study in Latin America.* Ottawa: International Development Research Centre.

Barton, Roy y Elliot, John. (1996). Designing a Competency Based Framework for assessing student teachers. The UEA approach. En David Hustler y Donald McIntyre, *Developing Competent Teachers. Approaches to Professional Competence in Teacher Education.* Londres: David Fulton Publishers.

Beeby, C.E. (1966). *The Quality of Education in Developing Countries.* Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Bolam, Ray (1983). In-service training in developed countries. En U. Bude y J. Greenland (Eds.), *Inservice Education and Training of Primary School Teachers in Anglophone Africa.* Baden-Baden: Nomo Verlagsgesellschaft.

Braslasvsky, Cecilia (1995). El sistema educativo argentino. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas, Vol II: Estudios de Caso.* Washington: OEA.

Bude, Ude y Greenland, Jeremy (1983). *Inservice Education and Training of Primary School Teachers in Anglophone Africa*. Baden-Baden: Nomo Verlagsgesellschaft.

CENPEC (1998). *Una Década Promoviendo la Escuela Pública*. Sao Paulo: CENPEC.

Chisholm, Linda (2000). A South African Curriculum for the twenty first century. Report of the Review Committee on Curriculum 2005. Draft.

Clark, Christopher y Petersen, Penelope (1986). Teachers thought processes. En Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: McMillan.

Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline (1990). *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.

Delannoy, F y Sedlacek, G. (2000). Brazil. Teacher development and incentives: A strategic framework. Informe Borrador. Human Development Department. Latin American and the Caribbean Regional Office. The World Bank.

Edwards, Verónica; Calvo, Carlos; Cerda, Ana María; Gómez, M. Victoria e Inostroza, Gloria (1995). *El Liceo por Dentro. Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Programa MECE.

Escobar, Nery (1998). Modernización de la formación docente - Perú, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 91-119.

Farrés, Pilar y Noriega, Carment (1994). Being a teacher: Decision or destiny. Permanence conditiosn in the teaching profession. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Boletín 34, pp. 41-50.

Feldman, Daniel (994). *Curriculum, Maestros y Especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Gatti, Bernardete A. (1996). Diagnóstico, problematizaçao e aspectos conceituais sobre a formaçao do magistério. Sao Paulo: Fundaçao Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais.

Gatti, Bernardete A., Espósito, Yara L. y Neubauer da Silva, Rose (1994). Characteristics of first grade teachers in Brazil: Profile and expectations. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Boletín 34, pp. 34-41.

Guthrie, Gerard (1990). In defense of traditional teaching. En Val D. Rust y Per Dalin (Eds.), *Teachers and Teaching in the Developing World*. Nueva York: Garland Publishing Inc.

Hargreaves, Andy (1999). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago: Santillana.

Hargreaves, Andy y Lo, Leslie (s/f). The paradoxical profession: teaching at the turn of the century.

Harvey, Claudia (1996). El papel del maestro en la reforma educativa. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 41, pp. 55-63.

Ingvarson, Lawrence (1994). Teacher appraisal: Can it deliver? *Primary Education*, 25 (5).

Ingvarson, Lawrence (1998). Professional development as the pursuit of professional standards. The standards -based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 127-140.

Jansen, Jonathan y Christie, Pam (Eds.), *Changing Curriculum. Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Cape Town: Juta & Co Ltd.

MEC-INEP (1999). Situaçao da Educaçao Básica no Brasil. Brasilia: MEC-INEP.

MEC-Secretaría de Educaçao Fundamental (1999). Referenciais para Formaçao de Professores: Brasilia.

Mena, Isidora; Rittershausen, Silvia y Sepúlveda, Jana (1993). *Educación Media y Perfeccionamiento Docente. La Visión de los Profesores*. Santiago: CPU.

Messina, Graciela (1997a). La formación docente en América Latina. Estado del Arte. Santiago: UNESCO/OREALC.

Messina, Graciela (1997b). ¿Cómo se forman los maestros en América Latina? *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 43, Agosto, 52-71.

Ministério da Educaçao e do Desporto (1998). *Referenciais Para Formaçao de Professores*. Brasilia: Secretaria de Educaçao Fundamental.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santa Fe de Bogotá: Serie Documentos Especiales.

Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador (1998). Los Círculos de Estudio. EB-PRODEC.

Namo di Mello, Guiomar (2000). Formaçao inicial de professores para a Educaçao Básica: Uma (re-)visão radical. Marzo (documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC).

Navarro, Juan Carlos y Verdisco, Aimee (1999). Teacher training in Latin America: Innovations and Trends. Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". San José de Costa Rica, Junio (Banco Mundial y PREAL).

Ornelas, Carlos (1998). El perfil del maestro del siglo veintiuno (apuntes para una sociología del magisterio mexicano). Ponencia presentada al Coloquio Internacional Educación para la Vida: Educación para más allá de la Escuela. Villahermosa, Tabasco: Secretaría de Educación de Tabasco.

Ponce, Ernesto A. (1998). La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 165-193.

Potenza, Emilia y Monyokolo, Mareka (1999). A destination without a map: Premature implementation of Curriculum 2005? En Jansen, Jonathan y Christie, Pam (Eds.), *Changing Curriculum. Studies on Outcomes-based Education in South Africa.* Cape Town: Juta & Co Ltd.

Reimers, Fernando (1994). Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. *International Journal for Educational Development* , 14 (2), 119-129.

Rivero, José (1999). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización.* Madrid: Niño y Dávila.

Talavera, María Luisa (1999(. *Otras Voces, Otros Maestros. Aproximaciones a los procesos de innovación y resistencia tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998.* La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Tatto, María Teresa (1999). Conceptualizing and studying teacher education across world regions. An overview. Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". San José de Costa Rica, Junio (Banco Mundial y PREAL).

Tatto, María Teresa y Vélez, Eduardo (1997). A document-based assessment of teacher education reform initiatives: The case of Mexico. En Carlos Alberto Torres y Adriana Puigross (Eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives.* Boulder, Co.: Westview Press.

Tom, Alan R. (1997). *Redesigning Teacher Education.* New York: New York State University Press.

Torres, Rosal María (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects* XXVI (3), 447-467.

UNESCO (1996). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*, 1980-1994. Santiago: UNESCO/OREALC>

UNICEF (1990). *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Final Report.* Jomtien, Thailandia, 5-9 marzo.

UNICEF (s/f). *The Learning of Those Who Teach.* Cases of Professional Development.

Vaillant, Denise y Wettstein, Germán (eds.) (1999). *Centros Regionales de Profesores.* Montevideo: ANEP-CODICEN.

Vera, Rodrigo (1990). Case study: Educators workshops in Chile: participative professional development. En Val D. Rust y Per Dalin (Eds.), *Teachers and Teaching in the Developing World.* Nueva York: Garland Publishing Inc.

Wolf, Lawrence; Schiefelbein, Ernesto y Valenzuela, Jorge (1993). Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI. Informe No. 28. Washington: Banco Mundial.

Zeichner, Kenneth y Dahlström, Lars (1999). *Democratic Teacher Education Reform in Africa. The Case of Namibia.* Boulder, Co.: Westview Press.